Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270176
Centre d'intérêt: 64

Arpin, Jacinthe.

Rapport sur le module Carreaux logiques / Jacinthe Arpin ; [pour la] Direction générale du développement pédagogique. -- [Québec] : La Direction, 1979.
49 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Le programme d'évaluation de Passe-partout.

Cote Dewey: 372.13'3589/A772p Cote LC: LB/1044.7

Descripteur(s): *Emission de télévision *Télévision éducative *Evaluation du matériel didactique *Développement de l'étudiant *Développement intellectuel *Questionnaire *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Module "Carreaux logiques" *Passe-partout (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Développement cognitif

Le programme d'évaluation du module "Carreaux logiques" inséré dans la série télévisée ##Passe-partout## veut vérifier si ce type de module peut répondre à certains besoins développementaux cognitifs de l'enfant de quatre ans et, si oui, quels sont-ils?

Echelonnée sur trois journées, l'expérimentation s'est faite auprès de six groupes de quatre ou cinq enfants provenant de deux garderies situées dans des secteurs populaires de Montréal. Elle a consisté à enregistrer les réactions spontanées des enfants à des questions posées directement à partir de listes dressées à cet effet par catégories et à en dégager des observations.

Les résultats ont révélé que le module pouvait effectivement stimuler l'exercice de certains processus et ont permis de spécifier dans quel sens il fallait orienter les efforts pour contribuer le plus efficacement possible au développement cognitif de l'enfant de quatre ans.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: fr

E D U C R270176

PASSE-PARTOUT

Rapport sur le module "Carreaux Logiques".

Jacinthe Arpin

E D U Q 8270176

TYPE DE DOCUMENT

Etude

TITRE

Rapport sur le module "Carreaux Logiques"

AUTEUR

Jacinthe Arpin

PROGRAMME

d'évaluation

DIRECTION

Direction générale du développement pédagogique

CODE

DATE

Le 26 février 1979

LE PROGRAMME D'EVALUATION DE PASSE-PARTOUT

RAPPORT SUR LE MODULE CARREAUX LOGIQUES

Jacinthe Arpin
Direction générale du
développement pédagogique

Le 26 février 1979

TABLE DES MATIERES

Page

I- Problématique. 1

II- Description de l'expérimentation 3

2.1 Contenu de l'expérimentation 3

2.1.1 Choix des catégories 6

2.1.2 Choix des questions 11

2.2 Conditions d'expérimentation 11

III- Résultats de l'expérimentation 16

3.1 Réactions des enfants qui ont à juger si une situation est possible ou impossible 16

3.2 Réactions des enfants de 4, 5, 6 et 8 ans aux différentes questions posées 20

3.2.1 Réactions des enfants selon les catégories . 21

3.2.2 Réactions des enfants selon les questions elles-mêmes 39

IV- Objectifs à poursuivre par le jeu de: "Est-ce que ça se peut...?" 39

V- Conclusion 43

Annexe 46

I- PROBLEMATIQUE

On peut dire que le problème s'est ainsi posé à ses débuts: il existe un module "Les Carreaux logiques" qui est actuellement inséré dans la série Passe-Partout et à propos duquel on se demande s'il rencontre bien les objectifs qui lui sont attribués. Dans la négative, on veut savoir s'il y a possibilité d'améliorer le module, quitte à le laisser tomber s'il n'y a pas possibilité d'amélioration ou si on juge que les éventuelles améliorations ne contribueraient pas à rendre le module suffisamment adapté aux besoins développementaux d'un enfant de 4 ans.

Il s'agissait donc, en premier lieu, de vérifier si le module, tel qu'il est construit présentement, traduit bien les objectifs qui lui sont assignés. Pour cela, des consultations furent effectuées auprès de trois psychologues à qui on présenta deux scénarios du module, les scénarios des émissions 14 et 104, et qui devaient donner leur avis sur la fidélité de ces scénarios aux objectifs fixés. Ces objectifs sont au nombre de deux: entraîner à la logique verbale et entraîner au sens de l'humour (ceux-ci évidemment considérés en fonction des enfants de 4 ans qui sont le public-cible de la série Passe-Partout).

Les trois personnes consultées émirent la même opinion. Selon elles, les scénarios qui leur furent présentés ne permettent pas d'atteindre le premier objectif, entraîner à la logique verbale. Selon les termes d'une des personnes consultées, on se trouve en présence d'exercices de connaissance usuelle et non d'exercices de logique. De plus, deux des personnes consultées ont souligné que les moyens utilisés pour atteindre le second objectif, entraîner au sens de l'humour, risquent dans bien des cas de semer la confusion dans l'esprit des jeunes enfants. Le fait que les raisonnements fantaisistes côtoient sur le même plan les raisonnements réalistes et qu'on ne fasse pas de démarcation nette entre les deux types de raisonnement, risque d'accentuer le problème des jeunes enfants qui ont déjà de la difficulté à distinguer la réalité de la fantaisie. Cela va même jusqu'à se demander si les deux objectifs ne sont pas incompatibles lorsque traités ensemble de la façon qu'ils l'ont été jusqu'à maintenant, si on tient compte des difficultés de l'enfant de 4 ans.

A partir de là, il s'agissait alors de voir s'il y avait possibilité d'améliorer le module. Lors d'une des consultations, nous avons envisagé des façons d'atteindre l'objectif principal du module: entraîner à la logique verbale. Ce que nous avons alors esquissé ne s'insérait pas du tout dans la

structure fondamentale du module constituée par la question: "Est-ce que ça se peut?" qui accompagne toutes les situations qu'on présente à l'enfant. Pour atteindre cet objectif, il faudrait inventer un nouveau module et notre mandat n'était pas d'inventer un nouveau module mais d'améliorer celui existant déjà, si c'était possible.

Plutôt que de recommander immédiatement de ne plus utiliser le module des "Carreaux logiques" puisque le module ne pouvait être amélioré de façon à rendre compte de l'objectif principal qui lui avait été assigné, nous avons pensé orienter notre recherche dans une autre direction avant d'en arriver à cette solution. Le module nous apparaissait suffisamment intéressant pour mériter une analyse approfondie qui nous permettrait de voir s'il pouvait apporter un autre type d'aide à l'enfant de 4 ans au niveau de son développement cognitif. C'est d'ailleurs ce souci plus général d'apporter une aide à l'enfant au niveau de son développement cognitif qui avait donné lieu à la création du module. Si le module ne peut pas aider au développement de la logique verbale de l'enfant, il pourrait peut-être par contre, apporter une aide au niveau d'autres besoins développementaux cognitifs de l'enfant de 4 ans.

Le problème se posait donc maintenant ainsi: est-ce que ce type de module peut répondre à certains besoins développementaux cognitifs de l'enfant de 4 ans? et si oui, quels sont-ils?

L'analyse du module nous a permis de supposer qu'il pouvait être d'un apport intéressant pour permettre à l'enfant d'exercer son jugement, d'opérer des mises en relation, de tendre vers un travail d'évaluation de ses idées. Ceci est contenu implicitement dans la question centrale du module: "Est-ce que ça se peut?" qui conduit l'enfant à discerner ce qui est possible de ce qui ne l'est pas, donc à exercer des processus intellectuels importants au niveau de la formation d'idées et de leur évaluation.

Cependant le matériel de base du module était constitué de différents types de situations qui pouvaient être présentés aux enfants et que nous appellerons catégories, mais qui ne pourraient pas toujours permettre à ces processus intellectuels de s'exercer. Certains types de situations ou catégories visaient plus à l'acquisition de connaissances. Il a donc fallu faire certaines modifications sur ce matériel de base, modifications que nous présenterons sous la rubrique: choix des catégories.

Une fois ces modifications établies, nous pouvions expérimenter le module auprès des enfants en leur posant directement des questions. De leurs réponses, on dégagerait des observations sur leurs réactions à ce type de module et on saurait effectivement si le module pouvait être dans la nouvelle direction que nous venions de lui donner. Et c'est ce que nous avons trouvé.

Il aurait sans doute été intéressant de vérifier leurs réactions au module tel que présenté par le medium télévision. Mais le temps pressait et nous savions que nous devrions modifier le module même si celui-ci intéressait les enfants. On a donc préféré réserver notre temps à enregistrer les réactions spontanées des enfants à des questions qu'on leur poserait directement plutôt que leurs réactions à un cheminement déjà tout fait pour eux.

II- DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION

Avant de présenter les conditions d'expérimentation, il est important de montrer comment s'est fait le choix des questions à poser aux enfants, questions qui constitueront le contenu de l'expérimentation.

2.1 Contenu de l'expérimentation

Les modules de "Carreaux logiques" qui ont été produits jusqu'à maintenant dans la série télévisée Passe-partout, contiennent des questions qui ont été choisies à partir d'une liste dressée préalablement. Cette liste (voir le tableau de la page suivante), comprend 15 catégories de questions. D'autres listes que nous ne trouverons pas ici, comprenaient des items sélectionnés pour chacune de ces catégories. Il y avait 24 items ou questions par catégorie.

Cependant la liste de catégories que nous présentons dans ce rapport n'est qu'un document de base. Parmi les 15 catégories, il n'y a que 6 catégories qui ont déjà été retenues en vue d'être traitées par la série télévisée. Ces catégories sont celles qui ont les numéros 1, 2, 3, 7, 8, et 10.

TABLEAU DES CATEGORIES AYANT SERVI D'OUTIL DE BASE A LA CONCEPTION

Sommaire

No. 1 Ex.: (Une maison) c'est plus (gros/petit) que toi.
Proportion de grandeur.

No. 2 Ex.: Il y a une (mouche) dans ma (soupe).
Proportion.

No. 3 Ex.: Je (berce) ma (poupée).
Action sur un objet.

No. 4 Ex.: Avec une (cuiller) on peut (manger).
Instruments convenant à une action par affirmation.

No. 5 Ex.: Est-ce qu'on peut (coudre) avec (une aiguille)?
Instrument convenant à une action par question.

No. 6 Ex.: Une (assiette) ça va dans (l'armoire).
Localisation convenable d'un objet et proportion.

No. 7 Ex.: Un (marteau) c'est fait pour (frapper).
Définition par finalité.

No. 8 Ex.: Un (lapin) ç'a (des oreilles).
Relation partie au tout.

No. 9 Ex.: (La chaise) est (sur le plancher).
Localisation convenable avec plusieurs localisants.

No. 10 Ex.: (Le lait) ça vient (des vaches).
Origine convenable.

No. 11 Ex.: Mon (manteau) est en (fourrure).
Matière convenable.

No. 12 Ex.: Un (éléphant) (gris).
Adjectif épithète convenable.

No. 13 Ex.: (Un roi) ça va avec (une reine).
Pairage.

No. 14 Ex.: (Une poule) ça n'a pas de (pattes).
Négation d'une partie par rapport à un tout animal.

No. 15 Ex.: (Une tasse) c'est (un objet).
Catégorisation.

7.1.1 Choix des catégories

Pour l'expérimentation, nous allions tenir compte de ce choix et inclure obligatoirement les 6 catégories déjà choisies. En ce qui concerne les 9 catégories restantes, nous allions opérer une nouvelle sélection.

Parmi les catégories restantes, nous avons éliminé de l'expérimentation les catégories ayant les numéros 4, 11, 12, 14, 15 sur la liste. Cependant parmi celles-ci, seules les catégories numéros 11, 12 et 15 n'ont pas de catégories équivalentes parmi celles choisies pour l'expérimentation. En effet, il y a des catégories qui se recoupent dans la liste. Ainsi la catégorie numéro 4: "instrument convenant à une action par question", catégorie que nous choisissons pour l'expérimentation. En fait ces deux catégories ne sont qu'une seule et même catégorie: instrument convenant à une action. Leur seule différence tient à un changement de formulation; nous passons d'une formulation affirmative à une formulation interrogative. Même chose pour la catégorie numéro 14: "négation d'une partie par rapport à un tout animal", catégorie que nous éliminons, mais qui a exactement son pendant dans la catégorie numéro 8: "relation partie au tout", catégorie que nous conservons pour l'expérimentation car elle avait déjà été choisie par les conceptrices. Ces deux catégories ne sont aussi qu'une seule et même catégorie: relation partie au tout. Leur seule différence consiste en un changement de formulation: nous passons d'une forme négative à une forme affirmative. Notons toutefois la présence dans la catégorie numéro 8 de touts constitués aussi bien d'objets que d'animaux contrairement à la catégorie numéro 14 qui ne contient que des animaux.

Ainsi, seules les catégories numéros 11, 12 et 15 parmi les catégories éliminées n'ont pas leur équivalent parmi d'autres catégories. Elles répondent à la condition obligatoire que nous nous étions fixés pour éliminer une catégorie: que celle-ci n'ait pas déjà été retenue lors de la sélection antérieure par les conceptrices de la série télévisée. Une fois cette condition remplie, nous pouvions sélectionner les catégories selon le critère suivant relié à la structure du jeu: qu'elles puissent permettre à un processus intellectuel de s'exercer et qu'elles ne concernent pas uniquement l'acquisition de pures connaissances.

Le mot connaissances ainsi utilisé, fait référence à des contenus qu'on veut faire acquérir à l'enfant. Ces connaissances ne peuvent venir que de l'extérieur soit par la propre observation de l'enfant de caractéristiques observables physiquement (ce que Piaget appelle la connaissance physique), soit par des renseignements qu'on lui a fournis. Lorsqu'on vise à développer des processus, on fait appel au contraire à l'activité interne du sujet qui doit opérer des mises en relation (ce que Piaget appelle la connaissance logico-mathématique). Dans ce cas, le sujet est censé disposer des informations (ou des connaissances) nécessaires à cette mise en relation. Cependant, on apprend rarement des contenus ou des processus seuls. Les deux sont interreliés. Mais selon le type d'apprentissage effectué, l'accent est mis soit sur le contenu soit sur le processus. (1)

Nous avons donc éliminé la catégorie numéro 11: "matière convenable", car elle fait appel à des connaissances uniquement. De plus, pour l'enfant de 4 ans, l'acquisition de la connaissance des matières passe préférentiellement par la manipulation. Nous avons éliminé la catégorie numéro 12: "adjectif épithète convenable", car elle aussi fait surtout appel à des connaissances que l'enfant doit posséder. De plus, dans plusieurs cas, cette catégorie exige une bonne connaissance du vocabulaire.

Quant à la catégorie numéro 15: "catégorisation", que nous avons éliminée, elle concerne bien l'exercice d'un processus intellectuel de la part de l'enfant mais ne peut être traitée efficacement par la structure du module. La structure du module, par la question: "Est-ce que ça se peut?" vise à discerner ce qui est du domaine des possibilités ou des impossibilités et par conséquent, il peut y avoir plusieurs bonnes réponses selon les critères de jugement mis en cause. Si on demande par contre à l'enfant de dire à quelle catégorie appartient un élément, il n'y a qu'une possibilité de réponse: la bonne. De plus, pour utiliser efficacement cette catégorie, il faudrait faire faire à l'enfant plusieurs exercices de suite qui lui feraient regrouper des objets selon des caractéristiques communes qu'il déterminerait lui-même et ce serait alors un tout autre module. Si on ne fait que lui demander: "Est-ce que ça se peut? Une bague c'est un bijou", on ne l'aide en rien car s'il ne le sait pas et qu'on lui donne la réponse, on ne fait que lui transmettre une information qu'il n'est pas nécessairement en mesure d'assimiler.

Ces concepts sont tirés de:

(1) La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire, C. Kamii et R. Devries, Université de Genève (traduction Nicole Fortin, 1976).

Catégories retenues pour l'expérimentation

*	No. 1:	Proportion de grandeur
*	No. 2:	Proportion
*	No. 3:	Action sur un objet
	No. 5:	Instrument convenant à une action par question
	No. 6:	Localisation convenable d'un objet et proportion
*	No. 7:	Définition par finalité
*	No. 8:	Relation partie au tout
	No. 9:	Localisation convenable avec plusieurs localisants
*	No. 10:	Origine convenable
	No. 13:	Pairage

* Catégories choisies par les conceptrices

Cependant, des modifications ont été faites sur ces catégories afin qu'elles s'inscrivent mieux dans la direction vers laquelle nous allions tendre et qui nous était fournie par la question: "Est-ce que ça se peut...?" Nous avons donc fait des changements de formulations de certaines catégories qui allaient permettre une utilisation de celles-ci plus appropriée à la structure du module.

La catégorie no. 6 qui avait pour formulation: une (assiette) ça va dans (l'armoire), a été modifiée pour: "Est-ce que ça se peut? (formule qui précède toutes les questions) Une (assiette) dans (l'armoire)". Nous ne voulons pas savoir si l'enfant connaît la localisation usuelle d'un objet mais bien qu'il nous explique pourquoi, selon lui, un objet peut ou non se trouver à un certain endroit. De cette façon, on le renvoie à son propre raisonnement ou du moins, on lui donne la possibilité d'en faire un plutôt que de l'amener à produire une réponse qui relève d'une connaissance pure. Cette formulation que nous avons adoptée pour la catégorie numéro 6 est la même que celle utilisée pour la catégorie numéro 2. Nous nous trouvons donc maintenant en présence d'une seule et même catégorie.

La catégorie numéro 9 qui avait pour formulation: (la chaise) est (sur le plancher), a été modifiée pour: "Est-ce que ça se peut? La (chaise) sur (le plancher)". Ce qui va différencier cette catégorie de la catégorie numéro 2, c'est l'utilisation des prépositions autres que "dans". En effet , dans la catégorie numéro 9, outre la préposition "dans", on trouve les prépositions "sur", "devant", "sous"... En fait, les catégories numéros 2, 6 et 9 ne sont qu'une seule et même catégorie car elles renvoient toutes trois à la localisation. Nous n'en ferons donc qu'une seule catégorie: la catégorie numéro 2, catégorie de localisation.

La catégorie numéro 7 qui avait pour formulation: un (marteau) c'est fait pour (frapper), a été modifiée pour: "Est-ce qu'on peut (frapper) avec (un marteau)?"

Cette catégorie devient donc identique à la catégorie numéro 5. Avec la formulation: "C'est fait pour", nous amenions l'enfant à dire l'utilisation usuelle d'un objet. Ce n'est pas notre intention. Si l'enfant peut trouver une utilisation originale d'un objet, nous serons bien contents. Notre nouvelle formulation permet ce genre de réponses.

La catégorie numéro 8 qui avait pour formulation: un (lapin) ç'a (des oreilles), a été modifiée pour: "Est-ce que ça se peut? Un (lapin) avec (des oreilles)". Ici encore, avec la nouvelle formulation, nous voulions que l'enfant ait la possibilité d'attribuer des parties "originales" à un tout, en expliquant comment elles pourraient se trouver là.

Les catégories numéros 6 et 9 correspondant à la catégorie numéro 2, la catégorie numéro 7 correspondant à la catégorie numéro 5, nous nous trouvons en fait en présence de 7 catégories au lieu de 10:

Catégories "véritables"
retenues pour l'expérimentation

* No. 1: Proportion de grandeur

(*) No. 2: Localisation
(cette catégorie comprend les catégories numéros 6 et 9 et est maintenant identifiée sour le nom de localisation)

* No. 3: Action sur un objet

(*) No. 5: Instrument convenant à une action par question
(cette catégorie tient lieu de catégorie numéro 7 qui elle, a été choisie par les conceptrices et qui, sous sa forme convertie, devient identique à la catégorie 5)

(*) No. 8: Relation partie au tout
(catégorie dont la formulation originale a été modifiée)

* No. 10: Origine convenable

No. 13: Pairage

* Catégories choisies par les conceptrices

(*) Catégories choisies par les conceptrices et qui ont été modifiées

N.B. La catégorie no. 10 ne convient pas du tout à la direction vers laquelle nous tendons car elle est de l'ordre de pures connaissances à acquérir. Cependant, nous la conservons car elle a été choisie par les conceptrices et nous sommes curieux de voir comment y réagissent les enfants.

2.1.2 Choix des questions

De nombreuses questions ont été choisies à partir des listes dressées à cet effet pour chaque catégorie. Nous avons choisi les items qui nous paraissaient pouvoir susciter le plus de commentaires de la part de l'enfant ainsi que ceux dont nous voulions tester la compréhension auprès des enfants. D'autres questions ont été désignées par le hasard selon les cartons illustrés que choisissaient les enfants.

2.2 Conditions d'expérimentation

Nous avons expérimenté auprès de six groupes d'enfants comprenant chacun quatre ou cinq enfants. Avec six groupes, nous avons pu poser un nombre suffisant de questions pour chacune des sept catégories retenues pour l'expérimentation.

L'expérimentation s'est échelonnée sur trois journées. La première journée, nous avons expérimenté auprès d'un seul groupe d'enfants venant de la garderie du Projet 80. Cette expérimentation eut lieu sur l'Ile Ste-Hélène autour d'une table de pique-nique suffisamment à l'écart de l'endroit où se trouvaient les enfants qui ne participaient pas à l'expérimentation. Nous avions accepté d'expérimenter dans ces conditions difficiles qui finalement s'avérèrent bonnes, car nous avions beaucoup de difficultés à cette époque à trouver des garderies pour nous donner cette possibilité et ce moment à l'Ile Ste-Hélène était le seul où nous pouvions avoir à notre disposition les enfants du Projet 80.

Les deux autres journées, nous avons expérimenté à la garderie St-Urbain qui venait d'accepter de nous recevoir et qui nous offrait de bonnes conditions d'expérimentation. Dans cette garderie, nous avons expérimenté auprès de trois groupes d'enfants la première journée, et auprès de deux groupes d'enfants la seconde journée. L'expérimentation eut lieu pour chaque groupe d'enfants de cette garderie dans un local fermé avec, au centre, une petite table de la taille des enfants ainsi que des chaises.

Une caractéristique commune aux deux garderies tient à la présence dans chacune de celles-ci de plusieurs enfants venant de milieu dit défavorisé. Les deux garderies sont en effet situées dans des secteurs très populaires.

Pour les deux garderies, le nombre d'enfants par groupe fut toujours de quatre ou cinq. A la garderie St-Urbain où plusieurs groupes furent formés, certains enfants firent partie de deux groupes différents ainsi que nous allons le voir dans le tableau qui suit. Certains groupes furent composés que d'enfants du même âge, d'autres, d'enfants d'âges différents. Ceci était important pour nous permettre de voir les caractéristiques de fonctionnement reliées à l'âge ainsi que l'effet dû à l'interaction d'enfants d'âges différents.

COMPOSITION DES GROUPES

Numéros des groupes	Composition		
	Origine	Prénom des enfants	Age*
1	Garderie St-Urbain 1ère journée	Isara Isabelle Cynthia Yanne Cécilia	4 ans 4 ans 4 ans 5 ans 6 ans
2	"	Eric Richard Krivine Corinne	6 ans 6 ans 4 ans 5 ans
3	"	** Isara Cucchi Perry Simon	4 ans 4 ans 4 ans 4 ans
4	Garderie St-Urbain 2e journée	** Eric ** Richard ** Corinne Fany	6 ans 6 ans 5 ans 8 ans
5	"	François Maude ** Simon ** Krivine	4 ans 4 ans 4 ans 4 ans
6	Projet 80	Carlo Jean-Pierre Louis Stéphane Line	5 ans 5 ans 5 ans 5 ans 5 ans

* L'âge n'a pas pu être plus précisé faute de renseignements disponibles.

** Ceci indique quels sont les enfants qui ont fait partie de deux groupes différents.

Nous essayions dans la mesure du possible de choisir les enfants afin de contrôler la composition des groupes au niveau de l'âge. Mais ils étaient toujours laissés libres de venir. De plus certains enfants ont tellement insisté pour assister à l'expérimentation que nous n'avons pu le leur refuser. L'engouement pour ce jeu était si fort que beaucoup des enfants qui avaient assisté à une séance voulaient absolument revenir. Cependant, nous ne voulions pas dépasser le nombre de cinq enfants par groupe et deux fois, nous avons voulu avoir des groupes composés uniquement d'enfants de quatre ans. Pour d'autres groupes, nous avons voulu quelques enfants de 6 ans et une fois, un enfant de 8 ans.

Nous étions deux pour expérimenter. Il y avait une animatrice (Sylvie Denis que je voudrais remercier pour sa collaboration très appréciée à l'expérimentation) et moi-même. Pendant que l'animatrice posait des questions aux enfants, j'enregistrais au magnétophone et prenais des notes pour identifier les réponses des enfants ainsi que certaines réactions non verbales. Je pouvais aussi intervenir quelquefois lors des discussions.

C'est le terme animatrice qui est ici employé car, même si les questions étaient déterminées à l'avance, il s'agissait, pour chacune d'entre elles, de susciter le plus de commentaires possibles de la part des enfants. Nous voulions, en plus de les inciter à raconter ce qui leur venait à l'esprit à partir de nos questions, les amener à donner le plus possible le pourquoi de leurs réponses affirmatives ou négatives.

Nous nous sommes conformées à certaines règles. Ainsi, nous ne devions jamais juger les réponses des enfants en termes de bonnes ou mauvaises réponses. Ce que nous leur demandions d'exprimer, c'était leur opinion et nous essayions de faire en sorte qu'ils la justifient le plus possible. A chaque groupe nous disions: "Tu peux dire tout ce que tu penses..." Nous voulions ainsi nous assurer qu'ils ne se mettraient pas en position de chercher la "bonne réponse". De plus, lorsque les commentaires nous avaient éloigné de la question de départ, l'animatrice ramenait les enfants à cette question avant de passer à une autre.

Pour chaque groupe, nous entrecoupions les questions que nous posions uniquement oralement de questions illustrées. Nous disposions, à cet effet, de cartons dessinés fournis par l'équipe de production de la série Passe-Partout. Ceci nous permettait de divertir les enfants. Sou-

vent nous leur faisions choisir eux-mêmes deux cartons représentant les deux éléments des questions, parmi les cartons retournés, disposés en deux rangées, et cela les enchantait. Cependant, le nombre de cartons étant restreint, beaucoup de questions ne furent posées qu'oralement.

Pour donner la chance de parler à tous les enfants, nous adressions personnellement les questions. Mais nous acceptions toujours les interventions des autres enfants. Toutes les séances ont eu une durée d'environ 20 minutes. A partir de ce moment-là, nous arrêtions car les enfants commençaient à donner des signes d'agitation.

Suit un tableau qui indique le nombre de questions qui furent posées à chacun des groupes

Nombre de questions par groupe

Groupe 1:	12 questions
Groupe 2:	15 questions
Groupe 3:	10 questions
Groupe 4:	22 questions (les enfants de ce groupe sont plus âgés)
Groupe 5:	17 questions
Groupe 6:	13 questions
Total:	89 questions

III- RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

3.1 Réactions des enfants de quatre ans qui ont à juger si une situation est possible ou impossible

La forme générale du jeu consiste à juger si une situation est possible ou impossible. C'est une constante maintenue à travers tous les types de situations présentés aux enfants. Les enfants ont à juger si une situation est possible ou impossible en fonction de critères qui varient selon le type de situations. Certaines situations renvoient à un critère de localisation: "Est-ce que ça se peut? Il y a une (mouche) dans ma (soupe)"; d'autres à un critère d'action qu'on exerce sur un objet: "Est-ce que ça se peut? Je (berce) ma (poupée)", etc...

L'expérimentation a révélé que les enfants de 4 ans ont tendance à juger qu'une situation est possible ou impossible selon leur expérience de la réalité et non selon les critères spécifiques. En fait, la distinction qu'ils font entre les situations, semble les conduire à distinguer les situations qui leur paraissent absurdes, comme ne pouvant pas se produire dans la réalité, de celles qui leur paraissent réalistes, comme pouvant se produire dans la réalité, plutôt que de distinguer les situations qui leur paraissent possibles, compte tenu de la grandeur respective des objets ou de tout autre critère spécifique, de celles qui leur paraissent impossibles. Ceci donne souvent un caractère très conventionnel* à leur jugement. Pour les enfants de 4 ans telle situation ne se peut pas parce que c'est absurde, parce que ça ne se produit pas comme ça dans la réalité qu'ils connaissent, ce qui nous rappelle un peu le "parce que ça se fait pas" des adultes. Mais ce qui fait apparaître leur jugement comme convertionnel, tient à tout autre chose. C'est que les enfants n'isolent pas une propriété de l'objet (par exemple son poids), pour voir si la situation est possible en regard de ce critère seul. Ils saisissent la situation qu'on leur présente dans sa globalité et la jugent possible ou impossible (c'est-à-dire absurde ou réaliste dans leur optique) selon qu'elle correspond ou non à leur expérience. Ce mode de fonctionnement s'éclaircira plus tard à travers les exemples qui seront fournis.

Leur critère de jugement semble donc être celui de leur expérience de la réalité. Cette expérience vient soit d'informations qu'ils ont acquises (lorsqu'on parle d'éléphants par exemple) ou soit, ce qui est plus fréquent, de leur vécu. Aussi si les situations proposées ne cor-

---

* Nous utilisons le qualificatif de conventionnel dans une perspective de comparaison avec un mode de pensée similaire adulte que nous pourrions appeler pensée rigide par opposition à pensée fluide. Mais ce qualificatif de conventionnel n'exprime pas la dynamique propre au fonctionnement intellectuel du tout jeune enfant.

respondent pas à leur expérience directe ou indirecte, elles leur paraissent aussitôt impossibles. Ainsi, les situations très absurdes font l'unanimité: c'est un "non" général. El les situations très courantes font aussi l'unanimité: c'est un "oui" général. C'est probablement que ces situations correspondent au vécu commun des enfants. Tous ont la même expérience de ces situations. "Je peigne mon orange" ou "je peigne ma crême" déclenchent immédiatement une série de "non". "Je peigne ma poupée" déclenche une série de "oui".

Là où on retrouve plus souvent des réponses différentes, ce sont lorsque les situations n'ont pas un caractère courant bien accentué quoique présent. Pour illustrer ce fait, voici un exemple de l'expérimentation auprès d'enfants du Projet 80. A la question: "Est-ce que ça se peut? Je peigne mon chat", les enfants répondent tous "non", sauf un enfant. Carlo qui a répondu "non", explique: "Non... jamais l'ai vu quelqu'un le peigner son chat". Stéphane qui a été le seul à dire "oui" explique pour sa part: "Parce que des fois ma... a des puces, il a des puces, il l'peigne pis ça s'enlève". L'expérience de Stéphane était différente de celle des autres enfants. Il avait déjà vu traiter de cette façon un chat qui avait des puces, ce qui est une expérience moins courante que celle de faire boire un chat et que peu d'enfants avaient eue.

Lorsqu'on demande aux enfants d'expliquer pourquoi ils trouvent qu'une situation est impossible, on obtient des réponses très révélatrices de leur critère de jugement. Dans le groupe d'enfants du Projet 80, on trouve beaucoup de réponses du type: "Non, parce que j'ai jamais vu..." comme on vient juste de le voir à travers l'exemple cité plus haut. Ceci est très révélateur de la façon dont les enfants relient les situations qui leur sont présentées à leur propre expérience. Aucun des enfants qui n'ont jamais vu "peigner un chat" n'a fait le type de raisonnement suivant: on peut "peigner un chat" parce qu'un chat a des poils et qu'on peigne bien des cheveux qui sont des poils. Ils ne se placent pas sur le plan de la logique pour voir si la situation est possible en soi compte tenu des éléments qui la composent et du type de liens qu'ils forment même si cette situation n'est pas susceptible de se produire dans la réalité. Leur démarche intellectuelle s'exprime très bien par la formulation que certains enfants ont employée: "J'ai jamais vu...". Tout est relié à l'expérience qu'ils ont de la situation qu'on leur présente. Et cette situation, ils la saisissent d'une façon globale.

Dans le groupe d'enfants du Projet 80, à qui on pose la question suivante: "Est-ce que ça se peut? Je berce ma boîte", les avis sont partagés. Il y a des oui et des non. Louis qui a répondu "oui" explique: "Parce que on la mette en dessous" de la chaise pis on place ses mains là pis on le berce". On ne sait pas si Louis a déjà fait ça, bercer un objet, ou s'il essaie de voir comment cela pourrait être fait. Mais ce qui est significatif pour notre propos c'est que Stéphane qui avait répondu "non" enchaîne à la suite de Louis, lorsqu'on lui demande de s'expliquer: "Parce que j'ai jamais vu personne e e j'ai jamais vu personne prendre une boîte pis mettre sur la chaise". Stéphane se réfère à une expérience qui n'a pas eu lieu. Non seulement lui ne l'a pas fait, bercer une boîte, mais il n'a jamais vu personne le faire. C'est en ce sens que les réponses semblent souvent conventionnelles.

Les enfants se reportent souvent à l'usage social communément admis par tous. Dans le cas de la berceuse, on berce des gens ou des représentations de gens (les poupées) mais non des objets. L'action de bercer un objet est possible mais ce n'est pas cette utilisation qui est assignée socialement à la berceuse. Une berceuse "n'est pas faite" pour bercer des objets; "elle est faite" pour bercer des gens. Louis par contre, a probablement déjà fait l'expérience de bercer des objets même si on ne peut l'affirmer. De même que cet enfant qui n'a pas été identifié, mais qui répond à la toute fin, lorsque l'animatrice lui demande comment il ferait ça "bercer une boîte?": "On l'attache avec... pis on la berce".

Cette situation est un exemple de situations plus ou moins courantes qui produit des réponses différentes car reliées à des expériences différentes des enfants. Leur critère de réponses est le même peu importe que certains répondent "oui" et d'autres "non". Ce critère est celui de leur vécu, de l'expérience directe ou indirecte qu'ils ont pu avoir de ces situations prises dans leur entier.

Cette référence des enfants à leur expérience de la réalité ne se manifeste pas uniquement sous la forme "je n'ai jamais vu...". On trouve aussi un autre type d'explication. C'est celui qui consiste à expliquer le "non" en donnant la fonction habituelle d'un objet. Autrement dit, en disant ce pourquoi il a été fait, ce à quoi il sert. Ainsi, à la question: "Est-ce que ça se peut? Je peigne mon orange", question qu'on pose aux enfants du Projet 80, les enfants répondent tous "non".

---

* Il voulait dire "sur" la chaise.

Et lorsqu'on leur demande pourquoi, répondent tous: "Parce que c'est pour manger". (On remarque que cette situation fait l'unanimité du fait qu'aucun enfant n'a pu avoir l'expérience de "peigner une orange" et que cette situation leur paraît immédiatement absurde).

Avec les groupes d'enfants de la garderie St-Urbain, on n'a pas retrouvé le premier type d'explication (effet de groupe?). Mais le second type. A la question: "Est-ce que ça se peut? Un oiseau sur un fil", question posée au troisième groupe d'enfants de la garderie St-Urbain, tous répondent "non" de façon bien affirmative. Et lorsqu'on demande "pourquoi?", un enfant répond: "Parce que on ça vole...".

Même type d'explication pour la question: "Est-ce que ça se peut? Y a un poisson sous la table", question que l'on pose à ce même groupe d'enfant. Immédiatement fusent des "non". Et lorsque l'animatrice demande aux enfants, afin de rendre leurs réponses plus explicites: "On peut-tu mettre un poisson sur le plancher", tous répondent à nouveau "non" et Cucchi explique: "Non, juste dans l'eau". Ce qui revient à dire qu'un poisson "c'est fait pour" aller dans l'eau et non sur le plancher. A noter que cette question fait l'unanimité chez les enfants du fait que c'est une expérience commune, vécue ou connue par tous ceux-ci. Puis Simon se met à relater une expérience "particulière" qu'il a vécue à la suite d'une intervention de l'animatrice qui demande aux enfants si on peut trouver un poisson dans son bocal sur le plancher. Voici ce que Simon raconte: "On peut mettre dans un bateau. Dans les bateaux c'est très glissant. Il peut bouger... Oui j'ai déjà vu avec mon père et ma mère. On a pêché...". Simon réussit à trouver une autre situation dans laquelle peut se trouver un poisson. Mais cette situation est basée sur son vécu (il utilise même la formule "j'ai déjà vu") et c'est probablement à cause de cette expérience qu'il arrive à se dégager de la perception prégnante d'un poisson dans l'eau qu'ont tous les enfants car ils connaissent les poissons et savent que l'eau leur est indispensable. De plus, cette expérience "particulière" de Simon l'amène à poser un principe autour duquel se bâtit un raisonnement. Ce principe, c'est que le poisson doit "bouger". Et comme dans les bateaux c'est très glissant, le poisson peut bouger.

On a vu jusqu'à maintenant que les enfants de 4 ans ont tendance à percevoir les situations d'une façon globale et à les relier telles quelles, c'est-à-dire dans leur globalité, à leur expérience de la réalité. Puis selon qu'elles correspondent ou non à leur expérience de la

réalité, ils les jugent possibles ou impossibles. Cependant, ce mode de fonctionnement général et caractérisé de l'enfant de 4 ans, à lui seul, ne rend pas compte de toute la complexité de la période préopératoire * du développement intellectuel dans laquelle se trouve l'enfant de 4 ans. L'exemple de Simon (4 ans) qu'on vient de voir, nous donne un aperçu de cette complexité. A 4 ans, le mode de connaissance qui prédomine est celui de la connaissance physique **, c'est-à-dire de la connaissance qui vient de ce qui est observable. Cependant, aucune période du développement n'est statique. L'évolution intellectuelle de l'enfant se fait de façon dynamique puisque chaque période du développement contient en germe et prépare ce que sera la période suivante. Aussi, dans la période préopératoire, commence à s'exercer le mode de connaissance logico-mathématique** qui lui ne vient pas de l'extérieur (de ce qui est observable) mais de l'intérieur car il est construit par le sujet lui-même. Ce mode de connaissance consiste à mettre les choses en relation et c'est ce vers quoi tend Simon lorsqu'il dégage le principe du poisson qui doit "bouger".

Cette question: "Est-ce que ça se peut un poisson sous la table?" fut posée aux trois premiers groupes de la garderie St-Urbain. On a vu les réactions des enfants du troisième groupe composé uniquement d'enfants de 4 ans. Voici maintenant les réactions de deux autres enfants, de 6 ans, ceux-ci venant de deux groupes différents. Dans le premier groupe, Cécilia (6 ans) dit du poisson sous la table: "Y peut pas bouger". Puis elle va sous la table et se met à imiter les mouvements de bouche du poisson. Initiative qui est imitée par tous les autres enfants. Dans le deuxième groupe, Eric (6 ans), trouve la situation tout à fait absurde et répond: "C'est drôle", lorsque l'animatrice affirme qu'elle a mis un poisson sous la table. Lorsque plus tard, l'animatrice affirme à nouveau la même chose, Eric répond: "Ca vivent dans l'eau les poissons". On retrouve ici le second type d'explication qui consiste, en face de l'absurdité d'une situation, à rappeler tout simplement la situation normale.

3.2 Réactions des enfants de 4, 5, 6 et 8 ans aux différentes questions posées.

Ces réactions sont envisagées dans un premier temps selon les catégories et dans un deuxième temps selon les éléments qui composent les questions.

---

* Selon la terminologie Piaget qui fixa les caractéristiques de cette période.

** Terminologie piagétienne.

3.2.1 Réactions des enfants selon les catégories

Leurs réactions ont été analysées en vue de voir si des catégories peuvent permettre aux enfants d'effectuer un cheminement intéressant dans leur évolution intellectuelle et si oui quelles sont-elles. Il faut rappeler que les catégories ne furent pas toutes expérimentées avec chacun des groupes d'enfants. Seul le groupe 4 comprend un enfant âgé de 8 ans et il permit souvent des confrontations de points de vue intéressantes dues à la présence d'un enfant de stade intellectuel plus avancé que celui des autres enfants. Pour les catégories qui ne furent pas expérimentées avec ce groupe d'enfants, on peut supposer à juste titre que nous aurions aussi trouvé cette caractéristique.

Catégorie no. 1: Proportion de grandeur

Cette catégorie est intéressante et a permis une bonne élaboration intellectuelle de la part des enfants. Voici quelques exemples* tirés du groupe 4:

Question: "C'est plus gros ou plus petit que toi une maison?"

Tous: "Plus gros"

Eric (6 ans): "Parce que le monsieur il l'a fait plus gros que les personnes."

Fany (8 ans): "Pour qu'on rentre dedans pis qu'on ait assez de place."

Eric (6 ans): "Ouais!"

---

* Le déroulement des questions et réponses n'est pas reproduit intégralement. En effet, nous n'avons pas reproduit toutes les questions et réponses pour chaque exemple.

Question: "Si j'te dis: est-ce que c'est plus gros ou plus petit que toi une table?"

Quelques enfants: "C'est plus petit."

Fany (8 ans): "C'est plus petit, plus grand des fois."

Animatrice: "Ca dépend de quoi?"

Fany (8 ans): "Ca dépend de notre grandeur."

Un enfant: "Quand on est petit, des fois notre table est grande chez nous, ben nos pieds touchent par terre."

Question: "Est-ce que ça se peut ça, Eric, un arbre plus petit que toi?"

Eric (6 ans): "Non."

Fany (8 ans): "Oui."

Eric (6 ans): "Parce que sur la terre, y'a des racines qui grandit l'arbre."

Richard: (6 ans) "Regarde, eux y sont grands là-bas." (Dit-il en montrant les arbres qu'on voit par la fenêtre).

Question: "Est-ce que ça se peut Corinne, un écureuil qui soit plus gros que toi?"

Corinne: (5 ans) Fait "non" de la tête.

Eric (6 ans): "Parce que nous on est pas des souris."

Animatrice: "Des souris, est-ce que c'est plus gros ou plus petit qu'un écureuil?"

Eric (6 ans): "Plus petit. Tout petit comme ça (le montre)."

Voici la seule question de cette catégorie qui fut posée à un autre groupe: le groupe 5 composé uniquement d'enfants de 4 ans.

Question: "François, si j'te demande, est-ce que c'est plus gros ou plus petit que toi une maison?"

François (4 ans) "Plus grand."

Animatrice: "A pourrait pas être plus petite?"

François: "Ah! Non! Parce que... (incompréhensible)."

Simon (4 ans) "Ben, y'a des maisons qui sont p'tites qui pour garder les bois."

Catégorie no.2: Localisation

Cette catégorie est intéressante et a aussi permis une bonne élaboration intellectuelle de la part des enfants. Voir les exemples du "cerf-volant dans la cuisine" et de la "fourmi dans une bouteille", reproduits intégralement en annexe 1. Voici deux autres exemples tirés du groupe 2:

Question: "Est-ce que ça se peut un canard dans un réfrigérateur?"

Richard (6 ans) "Oui."

Animatrice: "Est-ce qu'il était vivant?"

Richard: "Non."

Animatrice: "Comment il était?"

Richard: "Il était mort."

Eric (6 ans) "Moi je pense non."

Animatrice: "Pourquoi tu dis non?"

Eric: "Parce que ça vit sur l'eau."

Question: "Est-ce que ça se peut un cheval sur une chaise?"

Eric (6 ans): "Non, il a pas de fesses."

Richard (6 ans) "Non, parce que y'a pas une grande chaise."

Un enfant: "Y peut tomber."

Krivine (4 ans): "Une chaise plus grande, ça se peut!"

Voici des exemples tirés du groupe 3 composé uniquement d'enfants de 4 ans.

Question: "Est-ce que ça se peut une souris dans une cuillère?"

Tous: "Non."

Animatrice: "Mais moi j'en ai vu."

Un enfant: "Moi aussi."

Animatrice: "Est-ce qu'on peut mettre une souris dans une cuillère?"

Un enfant: "Oui."

Animatrice: "Comment tu ferais ça?"

Simon: "On mette dans un pot et après on mette dans une cuillère."

Les enfants parlent de leur propre expérience de souris.

Question: "Est-ce que ça se peut ça une cheminée dans une chambre?"

Un enfant: "Oui."

Un autre: "Non."

Animatrice: "Pourquoi tu dis ça se peut pas?"

Simon: "Parce que ça va brûler la chambre."

Catégorie no. 3: Action sur un objet

Cette catégorie est intéressante et permet elle aussi une bonne élaboration intellectuelle de la part des enfants. Cependant, nous avons noté une difficulté dans 2 cas sur 3 lorsque la question commençait par "je bois..." suivi d'un complément. Dans 2 cas sur 3, l'action fut attribuée au complément. Les 3 cas furent présentés de la même manière aux enfants, c'est-à-dire avec présentation d'illustrations. Lorsqu 'on demanda aux enfants du groupe 1: "Est-ce que ça se peut? je bois mon cheval?", tous les enfants répondirent non mais on trouva des explications qui montrent bien la confusion entre le sujet et le complément.

Cécilia: "... Y aime pas ça pour boire le cheval."
(6 ans) "Le cheval y a mangé."

Cynthia: "Y avait soif du lait mon cheval."
(4 ans)

Même phénomène avec les enfants du groupe 6 lorsqu'on leur demanda: "Est-ce que ça se peut? Je bois Passe-Montagne?" Tous les enfants répondirent oui et voici les explications qu'ils donnèrent:

Carlo: "(Passe-Montagne) avoir soif."
(5 ans)

Stéphane: "Quand il (Passe-Montagne) a chaud peut boire."
(5 ans)

Cependant, lorsqu'on posa la question: "Est-ce que ça se peut? je bois ma tortue?", aux enfants du groupe 3 qui sont pourtant des enfants de 4 ans, on ne trouva pas cette confusion. Tous les enfants répondirent non. Et voici l'explication que donna Simon:

Simon: "Non, parce qu'on va être malade."
(4 ans)

En dehors de ces questions commençant par "Je bois...", toutes les autres questions furent bien comprises.

Voici un exemple tiré du groupe 1:

Question:	"Est-ce que ça se peut? je berce mon éléphant."
Cécilia (6 ans)	"Non. A parce que les éléphants sont trop lourds. Ils vont... il va briser la chaise."
Yanne (5 ans):	"Si chez moi j'en ai un éléphant, je le berce."
Une petite fille de 4 ans:	"Va faire mal aux jambes."

Voici 2 exemples tirés du groupe 3 ne comprenant que des enfants de 4ans.

Question:	"Est-ce que ça se peut ça Simon, je pêche ma bottine?"
Un enfant: (4 ans)	"Non, parce que après ça flotte pas. Ca va pas en dessous de l'eau."
Un enfant: (4 ans)	"On... va mettre jusqu'au fond le chose pour pêcher. Mais on peut pas."
Cucchi: (4 ans)	"Non, parce qui peut pas nager."
Question:	"Je brasse (illustration d'un fouet pour battre) mon orange. Est-ce que ça se peut ça?"
	L'animatrice demande à Simon qui a répondu oui, comment il ferait ça?
Simon: (4 ans)	"Comme ça... (fait tous les gestes). On enlève la pelure, et après on coupe en deux avec un couteau et après on presse."
Animatrice:	"Qu'est-ce que ça va te donner de brasser ton orange comme ça. Est-ce que ça va changer le goût?"

Simon (4 ans): "Non. On fait, on mette une... (orange), après on mette une autre orange, après on mélange, après on fait du gâteau à l'orange."

Après cette explication de Simon, l'animatrice demande à d'autres enfants ce qu'on fait quand on brasse une orange. Simon réagit en disant: "J'ai déjà montré."

Catégorie no.5: Instrument convenant à une action par question

Cette catégorie n'est pas intéressante à conserver car dans bien des cas, les questions posées ne sont pas comprises. Et lorsqu'elles sont comprises, elles ne permettent pas bien à l'enfant de donner des explications à ce qu'il croit. Voici des exemples tirés du groupe 5 composé uniquement d'enfants de 4 ans.

Question: "Est-ce qu'on peut coudre avec un pied?"

Un enfant: (4 ans) "Oui."

Un enfant: (4 ans) "Avec un soulier."

Puis un enfant se met à parler de bottines. Et tous les autres aussi. Ils parlent de la grandeur de leurs bottines, de leur couleur.

Animatrice: "Est-ce que tu peux coudre avec tes bottines?"

Simon: (5 ans) "Oui, mais j'peux piler dans l'eau."

Question: "Est-ce qu'on peut manger avec un crayon?"

Plusieurs enfants: "Non."

Krivine: (4 ans) "Oui." Et il le démontre en faisant mine de manger son crayon.

Un enfant: (4 ans) "Avec des cuillères, on peut."

Question: "Est-ce qu'on peut se réchauffer avec un soulier?"

Un enfant: (4 ans) "Oui."

Simon: (4 ans) "Non."

D'autres enfants: "Non."

Simon: "Parce que faut se l'mettre dans la tête pis après on voit rien."

Animatrice: "Quand on a froid, est-ce qu'on réchauffe juste notre tête?"

Un enfant: (4 ans) "Oui."

Simon: (4 ans) "Avec un chapeau."

Question: "Est-ce qu'on peut entendre avec les pieds?

Tous (4 ans): "oui."

Et les enfants se mettent tous à faire du bruit avec leurs pieds en tapant sur le plancher. L'animatrice tape des mains et demande aux enfants ce qu'elle fait.

Un enfant: (4 ans) "(Tu) tapes des mains."

Animatrice: "Avec quoi t'entendu ça?"

Un enfant: (4 ans) "Avec les mains."

Animatrice: "Moi, est-ce que je peux entendre avec mes pieds?"

Un enfant: (4 ans) "Oui, fais-le!"

Voici deux autres exemples tirés du groupe 6 composé uniquement d'enfants de 5 ans.

Question:	"Est-ce qu'on peut coudre avec une aiguille?"
Plusieurs enfants: (5 ans)	"Oui."
Un enfant: (5 ans)	"Non."
Animatrice:	"Qu'est-ce que tu ferais avec cette aiguille là, toi?"
Carlo: (5 ans)	"Là, je mets une p'tite corde là avec un fil et... je fais comme ça!"
Question:	"Avec un pied! Est-ce qu'on peut coudre avec un pied?"
Tous:	"Non."

Et les enfants rigolent très fort de ceci qui leur paraît une énorme stupidité.

Catégorie no. 8: Relation partie au tout

Cette catégorie est intéressante et a permis une bonne élaboration intellectuelle de la part des enfants. De plus, une des questions posées: "Est-ce que ça se peut? Un cheval avec des plumes?", a donné lieu de la part des deux enfants (un de 6 ans et un de 8 ans toutefois) à deux explications nettement fantaisistes et bien appropriées. Voici des exemples tirés du groupe 4:

Question:	"Est-ce que ça se peut, Richard, un lapin qui a des oreilles?"
Richard: (6 ans)	"Oui."
Animatrice: (25 ans)	"Un lapin qui a des oreilles?"

Fany (8 ans): "Non."

Richard (6 ans): "Oui, ici." (Il désigne l'endroit sur la tête ou se trouvent les oreilles de lapin."

Fany (8 ans): "Ben, des oreilles c'est pas comme des... c'est pas comme nous les oreilles."

Fany (8 ans): "Parce qui ont pas des oreilles comme nous."

On remarque ici le pouvoir de l'adulte face au savoir. Ici l'intervention de l'animatrice a manifestement fait faire à Fany un raisonnement "forcé" qu'elle n'aurait pas produit spontanément.

Question: "Est-ce que ça se peut? Un arbre avec des ailes."

Eric (6 ans): "Non."

Fany (8 ans): "Juste avec les branches."

Eric (6 ans): "Pis y'a des racines dans la terre."

Fany (8 ans): "Pis y'a des troncs d'arbre"

Question: "Est-ce que ça se peut? Une vache avec des cornes."

Fany (8 ans): "... Oui. Des petits bâtons qu'elle a..."

Richard (6 ans): "Oui, parce que à la ferme une fois, j'suis allé à la ferme avec ma mère. J'ai vu des grosses cornes."

Animatrice: "Des grosses quoi?"

Richard (6 ans): "Des grosses taureaux."

Eric (6 ans): "C'est les papas vaches qui a... c'est les taureaux."

Animatrice: "Mais une vache est-ce qu'elle a des cornes?"

Un enfant: "Non."

Animatrice: "Ca se peut? Ca se peut pas?"

Eric (6 ans): "Mais les papas vaches, y'a des cornes parce que..."

Fany (8 ans) "Non. Les papas c'est les taureaux."

Animatrice: "Est-ce qu'ils ont des cornes?"

Fany (8 ans): "Oui."

Animatrice: "Ca leur sert à quoi?"

Fany (8 ans): "Ben, à s'défendre."

Question: "Est-ce que ça se peut Corinne, un cheval avec des plumes?"

Corinne (5 ans): Fait d'abord non de la tête puis dit "non".

Animatrice: "Les autres?"

Fany (8 ans): "Non."

Richard (6 ans): "Oui ça se peut. Ca peut parce que y tombent d'un oiseau."

Animatrice: "C'est vrai!"

Fany (8 ans): "Ben, un enfant peut en mettre. Un enfant peut en mettre sur un cheval."

Eric (6 ans): "Ben oui, c'est vrai!"

Voici maintenant des exemples tirés du groupe 5 composé uniquement d'enfants de 4 ans.

Question: "Si moi j'te dis: est-ce que ça se peut? un oeuf avec des roues?"

François (4 ans) "Non. Juste les motos. Les motos ça se peut avec des roues."

Animatrice: "Simon, est-ce que ça se peut un oeuf avec des roues?"

Simon (4 ans): "Non."

François (4 ans): "Des motos, ça se peut avec des roues. Des motos, hein?"

Simon (4 ans): "Mais pas des oeufs (avec des) roues!"

François (4 ans): "Ah non! Juste les motos."

Question: "Maude, est-ce que ça se peut? Un arbre avec des ailes?"

Plusieurs enfants: "Oui."

Animatrice: "Un arbre?"

Simon (4 ans): "Ah oui! Je n'ai un livre chez moi qui a des personnes qui ont des ailes pour voler. J'ai un livre chez moi."

Animatrice: "Un livre! Mais dans la vie là, les arbres qui a dehors là, est-ce qq'ils ont des ailes?"

Simon (4 ans): "Non... des fois!"

Simon (4 ans): "Dans la forêt, oui."

Simon (4 ans): "Dans les plus grandes forêts, oui..."

Catégorie no. 10: Origine convenable

Cette catégorie n'est pas intéressante à conserver. Tout d'abord et ceci nous le savions déjà, elle ne s'inscrit pas dans la direction vers laquelle nous tendons. C'est une catégorie qui relève du domaine de pures connaissances et qui ne permet pas aux enfants de donner leur opinion sur les questions qu'on leur propose: une seule bonne réponse est possible.

De plus, on remarque à la plupart des questions que les enfants ont de la difficulté à comprendre la formulation propre à cette catégorie: "Ca vient de". On remarque cette difficulté lorsque les questions posées sont absurdes. Ainsi, lor qu'on demande: "Est-ce que ça se peut? Les poules ça vient du blé?", Eric (6 ans) répond "oui" et explique en disant que les poules peuvent apporter le blé avec leur bec. On voit qu'il a de la difficulté dans sa réponse à maintenir le sens de "Ca vient de". Dans notre expérimentation, ce n'est que chez l'enfant de 8 ans qu'on remarque une assez grande facilité à répondre à ce type de questions. Voici quelques exemples tirés du groupe 4.

Question:	"Le pain ça vient des oeufs. Est-ce que ça se peut?"
Eric (6 ans):	"Non. Ca vient de la (terre?)"
Fany (8 ans):	"Non. Ca vient du blé. C'est ici le blé." (Elle retourne une illustration où on voit du blé.)
Eric (6 ans):	"Pis les cocos, ça vient avec les poules."
Fany (8 ans):	"Oui."
Animatrice:	"Moi, j'dis ça se peut!" (Piège qu'elle tend aux enfants et qui démontre encore une fois le pouvoir du savoir de l'adulte sur l'enfant.)
Fany (8 ans):	"Oui, ça se peut parce qu'on fait le pain avec les oeufs."
Un enfant:	"Oui."
Un autre:	"Oui."
Animatrice:	"Mais, est-ce que le pain vient des oeufs?"
Fany (8 ans):	"Non."
Eric (6 ans):	"Parce qu des fois les monsieurs pis les madames y fait du pain avec les oeufs."
Animatrice:	"Mais est-ce qu'on peut dire que le pain ça vient des oeufs?"
Un enfant:	"Non."
Animatrice:	"Ca vient de quoi?"
Un enfant:	"Ca vient du blé."

Question: "Est-ce que ça se peut? Les poules ça vient du blé?"

Fany (8 ans): "Non, ça se peut pas. Les poules ça vient des petits oeufs... ils pondent... après c'est un petit poussin. Après c'est une poule."

Animatrice: "Toi, Eric! Les poules ça vient du blé, ça se peut ça?"

Eric (6 ans): "Oui."

Animatrice: "Montre-le moi ça se peut!"

Eric (6 ans): "Comme ça (il fait le geste de tenir quelque chose entre ses dents). Elles apportent le blé comme ça..."

Animatrice: "Les poules peuvent apporter le blé, mais les poules viennent pas du blé!"

Eric (6 ans): "Mais ils l'apportent avec leur bec."

Fany (8 ans): "Pis ils mangent le blé."

Question: "Est-ce que ça se peut? Les oeufs ça vient des poules?"

Eric (6 ans): "Oui, parce que les... y pondent."

Fany (8 ans): "Les poules y pondent. Pis après y a un p'tit oeuf."

Question: "Est-ce que ça se peut ça la lumière qui vient du soleil?"

Plusieurs enfants: "Oui."

Eric (6 ans) "Parce que le soleil là, c'est comme la lumière... ça brille."

Un enfant: "Ca donne de la clarté."

Fany (8 ans): "Oui, des fois y en a des personnes qui achètent pas des lumières; ils mettent une sorte de vitre là sur le toit pis après quand c'est le jour, le soleil est au-dessus de ça pis y vient plein de lumière dans... Pis eux autres ont pas besoin de lumière. J'connais un monsieur qui avait déjà fait ça."

Voici d'autres exemples tirés du groupe 5 composé uniquement d'enfants de 4 ans.

Question: "Le lait ça vient des vaches. Est-ce que ça se peut ça?"

Un enfant: (4 ans) "Ouais."

Un autre: (4 ans) "Oui."

Animatrice: "Comment a fait pour donner son lait, la vache?"

Simon (4 ans): "Ils font ça. Après ça coule et après ils mettent dans les camions."

Animatrice: "Les camions, il s'en va où?"

Simon (4 ans): "Dans les magasins"

Animatrice: "Qui est-ce qui va chercher le lait dans les magasins?"

François: (4 ans) "Les monsieurs."

Question: "Est-ce que ça se peut? Le soleil ça donne de la chaleur." (Cette question a été modifiée pour plus de clarté. Elle tient lieu de: "Est-ce que ça se peut? La chaleur "ça vient du" soleil?)

Un enfant: (4 ans) "Non."

Simon (4 ans): "Oui."

Un enfant: (4 ans) "Le soleil (ça ôte) le vent."

Animatrice: "C'est-tu à cause du soleil quand il fait très chaud dehors?"

Plusieurs enfants: "Des "oui" timides.

Animatrice: "Oui! Le soleil ça donne de la chaleur?"

Simon (4 ans): "Non. La chaleur c'est le chaud."

Voici un exemple tiré du groupe 6 composé uniquement d'enfants de 5 ans:

Question non complétée: "Le pain ça vient de quoi?"

Un enfant aussitôt: "Un couteau."

Question complétée: "Est-ce que ça se peut ça? Le pain ça vient des vaches?"

Quelques enfants: "Oui."

D'autres enfants: "Non."

Animatrice: "Qu'est-ce qu'elles font les vaches?"

Un enfant: (5 ans) "Elles font du lait."

Animatrice: "Seulement du lait."

Plusieurs enfants: "Oui."

Animatrice: "Mais si moi, j'te dis, le pain ça vient des vaches. Est-ce que ça se peut ça ?"

Plusieurs enfants: "Non."

Animatrice: "Le pain ça vient de quoi?"

Un enfant: (5 ans) "Un couteau pour manger."

Un enfant: (5 ans) "Si y est pas bon, il l'mange pas. Si y est bon, on l'coupe on mange."

Animatrice: "Pourquoi? Le pain ça vient pas des vaches?"

Un enfant: (5 ans) "Parce que la bouche est pas assez grande pour manger ça... le pain."

Catégorie no. 13: Le pairage

Cette catégorie n'est pas intéressante à conserver car elle ne permet pas une bonne élaboration intellectuelle de la part des enfants et les enfants racontent peu à partir des questions de cette catégorie. Peut-être est-ce dû au fait que dans les questions aucun lien n'est établi entre les deux parties des questions. C'est l'enfant qui doit trouver un lien s'il y en a et cela semble le désorienter. Cependant, si les 2 parties des questions se rapprochent d'une association courante, les enfants y répondent beaucoup mieux, particulièrement l'enfant de 8 ans. Voici un exemple tiré du groupe 4:

Question: "J'va te demander, est-ce que ça va ensemble ça, une nappe et une table?"

Fany (8 ans): "Oui."

Un autre enfant: "Oui."

Fany (8 ans): "Parce que... pour manger et pas salir la table. Des fois, maman a met une nappe pour pas la salir."

Voici deux autres exemples tirés du groupe 5 composé uniquement d'enfants de 4 ans:

Question: "Est-ce que ça se peut? Une nappe ça va avec une bouche?"

Simon (4 ans): "Non."

Krivine (4 ans): "Ca peut."

Simon (4 ans): "Parce que ça peut pas parler."

Krivine (4 ans): "Oui, ça peut."

Question: "Est-ce que ça se peut? Une porte ça va avec une maison. Est-ce que ça va bien ensemble ça une porte pis une maison?"

Plusieurs enfants: "Oui."

Un enfant (4 ans): "On fait des clous. Pis après ça colle."

RESUME:

Donc, en résumé, sur 7 catégories que nous avons expérimentées, 4 s'avèrent intéressantes au niveau des réactions qu'elles ont suscitées chez les enfants. Ce sont les catégories numéros 1, 2, 3 et 8, ainsi identifiées sur la liste originale:

Catégorie no. 1: Proportion de grandeur

Catégorie no. 2: Proportion

Catégorie no. 3: Action sur un objet

Catégorie no. 8: Relation partie au tout.

Voici la formulation à employer pour chacune des catégories:

Catégorie no. 1: Est-ce que c'est plus (gros) ou plus (petit) que toi, une (maison)?

ou

Est-ce que ça se peut? Une (maison) plus (grosse/petite) que toi?

Catégorie no. 2: Est-ce que ça se peut? Une (mouche) dans ma (soupe)?

Catégorie no. 3: Est-ce que ça se peut? Je (berce) ma (poupée)?

Catégorie no. 8: Est-ce que ça se peut? Un (lapin) avec des (oreilles)?

3.2.2 Réactions des enfants selon les questions elles-mêmes

Les questions qui furent le plus profitables pour notre propos, sont celles qui comprennent des sujets intéressants pour les enfants comme un cerf-volant, une fourmi, une souris, et à propos desquels les enfants ont beaucoup de choses à raconter.

Pour susciter des réactions intéressantes de la part des enfants, il ne faut pas non plus que les questions soient trop absurdes comme: "Je berce mon éléphant", ni d'une banale évidence comme: "Je peigne ma poupée".

Il faut aussi que les questions parlent d'objets palpables pour les enfants. Les questions qui comprenaient des éléments tels le soleil, la poussière ont été trop difficiles pour les jeunes enfants.

En résumé, on pourrait dire que les questions qui peuvent amener les enfants à raconter des expériences personnelles et celles qui peuvent amener les enfants à produire des points de vue différents selon les âges comme celles d'"Un arbre, est-ce que c'est plus gros ou plus petit que toi", sont les plus intéressantes.

IV- OBJECTIFS A POURSUIVRE PAR LE JEU DE: EST-CE QUE CA SE PEUT...?

Nous voulions vérifier, en expérimentant ce jeu à la suite des modifications que nous lui avions apporté, s'il pouvait effectivement permettre à l'enfant d'exercer certains processus intellectuels en formation. L'analyse des réactions d'enfants au jeu: "Est-ce que ça se peut...?", a révélé que ce jeu pouvait effectivement stimuler l'exercice de certains processus et a permis de spécifier dans quels sens nous devions orienter nos efforts pour contribuer le plus efficacement possible, à partir de ce jeu, au développement cognitif de l'enfant de 4 ans.

Les objectifs qui peuvent être poursuivis par le type de jeu "Est-ce que ça se peut...?" sont:

1- Représentation par le langage

Un objectif très important et inhérent à notre mode d'expérimentation est incontestablement celui de la représentation par le langage. Cet objectif s'impose très fortement suite à la constatation que les enfants n'attendent que l'occasion de pouvoir raconter leur propre expérience de vie ravivée par des termes inclus dans les questions qu'on leur pose. Puisque ceci semble être l'effet principal du jeu, il est bon d'aller dans ce sens et d'encourager les enfants à raconter leur vécu. C'est une excellente occasion de les aider à acquérir la maîtrise du langage.

La représentation par le langage est plus difficile à faire lorsqu'il s'agit pour les enfants de justifier leur opinion face aux questions qu'on leur pose. Il faut beaucoup de sollicitation avant que les enfants expliquent pourquoi ils pensent oui ou pourquoi ils pensent non. Mais il est très important de stimuler les enfants à faire cet effort plus grand car en verbalisant leur pensée, cela les aide à la développer.

En ce qui concerne la production télévisée, cet objectif ne peut être atteint que si ce module entraîne une participation des enfants téléspectateurs qu'elle soit immédiate ou différée.

2- Attitude face à la connaissance

a) Relier à son expérience antérieure

Nous l'avons vu, souvent les enfants se réfère à leur expérience antérieure pour juger si une situation est possible ou non. Il faut encourager cette démarche qui leur est naturelle et la provoquer lorsqu'elle est absente par des sous-questions du genre: "L'as-tu déjà vu?", "L'as-tu déjà fait?", "Est-ce que ça te rappelle quelque chose?".

Cette démarche de connaissance est importante dans tout processus d'apprentissage car elle permet d'assimiler un nouveau savoir qui autrement risque d'être instable faute d'avoir pris tout son sens.

b) Penser par soi-même

Cet objectif est primordial dans ce jeu car nous avons justement choisi les catégories en fonction de leur capacité à permettre plusieurs bonnes réponses. Nous avons évité les questions à réponse unique telles que nous les trouvions, par exemple, dans la catégorie no. 7 avec sa formulation "C'est fait pour".

Ainsi, il n'y a pas de réponses "fausses" de la part de l'enfant car tout dépend de l'explication que les enfants apportent pour justifier leur opinion. Il ne s'agit donc pas face à un oui ou à un non de refuser les réponses de l'enfant mais de l'amener à s'expliquer.

A l'expérimentation, pour bien faire comprendre cette démarche aux enfants, nous leur disions: "Vous pouvez dire tout ce que vous pensez. Il peut y avoir plusieurs réponses".

On voit toute l'importance de cette démarche lorsqu'on pense que trop souvent le savoir apparaît à l'école comme quelque chose que les maîtres possèdent et auquel on ne peut accéder que par une attitude passive de recevoir sans qu'on pense à essayer de comprendre par soi-même évidemment aidé en cela par les maîtres. Ce genre de jeu: "Est-ce que ça se peut...?", est une excellente occasion de préparer les enfants à prendre conscience qu'ils peuvent maintenir l'attitude active face au savoir même dans un cadre relativement académique.

Les enfants de 4 ans sont encore très spontanés et ce n'est que plus tard qu'ils seront confrontés à ce problème. Cependant, c'est bon de donner tout son sens à leur spontanéité dans un cadre relativement académique. En effet, ce jeu que nous leur faisons faire a certaines caractéristiques qui s'apparentent au système scolaire: il est mené par un adulte, il a une forme bien définie et exige beaucoup d'efforts de la part de l'enfant car on lui demande toujours de fournir des explications à ce qu'il dit. En leur permettant d'exercer leur spontanéité dans un tel cadre, on leur fait faire l'expérience d'une telle possibilité.

3- Développement cognitif

"Favoriser le développement de la coordination de différents points de vue".

Selon Piaget, la décentration que l'enfant doit effectuer pour arriver à coordonner différents points de vue, est une étape essentielle au développement aussi bien socio-affectif qu'intellectuel. L'enfant de 4 ans est encore bien loin d'être capable d'effectuer cette décentration car il est encore au centre du monde. Mais ce n'est qu'en ayant la possibilité de vivre des expériences où il doit tenir compte de différents points de vue qu'il parviendra graduellement à se décentrer de lui-même.

Ce jeu des possibilités sur lequel nous travaillons, permet l'expression de divers points de vue venant de plusieurs enfants et peut être bénéfique à cet égard. Nous pensons de plus, qu'on a tout intérêt à mélanger des enfants d'âges différents (4 ans, 6 ans et 8 ans comme pour certains groupes de notre expérimentation) car on a une plus grande diversité de points de vue reliée au fait que les enfants sont à des stades différents du développement intellectuel.

Voici ce qu'en dit Piaget, tel que nous le trouvons dans le texte de Kamii et Devries, page 22:

"La coopération des enfants entre eux présente à cet égard une importance aussi grande que l'action des adultes. Du point de vue intellectuel, c'est elle qui est le plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et de la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive.

Cette citation nous fait voir tout l'avantage qu'on pourrait retirer d'un module télévisé faisant participer directement des enfants au jeu de: "Est-ce que ça se peut...?"

Nous avons d'ailleurs dégagé les objectifs en envisageant constamment cette possibilité. Dans cette éventualité, un des fantaisistes pourrait assurer le rôle d'animateur auprès des enfants qui seraient réunis en différents groupes d'âges afin de favoriser une plus grande diversité de points de vue. Par cette façon de faire, les enfants téléspectateurs seraient directement impliqués dans le module par personnes interposées, et pourraient ainsi se situer au centre même de l'échange d'idées.

V- CONCLUSION

Ce jeu des Carreaux Logiques semble donc très intéressant en soi. L'expérimentation nous a fait voir quelles catégories et quelles questions étaient intéressantes à exploiter pour le module des Carreaux Logiques.

Il reste à dessiner quelques lignes générales sur la façon dont doit être conduit le module pour qu'il puisse permettre d'atteindre les objectifs que nous avons dégagés. Dans un premier temps, nous avions pensé qu'il pourrait être fait de façon à inclure des enfants sous la "direction" d'un fantaisiste. Cette option qui semblait pouvoir se réaliser, n'a pu être retenue à cause de certains problèmes rencontrés par la production de la série Passe-partout peu de temps après la production d'un premier rapport sur l'expérimentation des Carreaux Logiques. Lorsque nous avons rédigé la rubrique "Objectifs à poursuivre...", cette option semblait être possible et c'est pourquoi nous trouvons dans celle-ci les avantages qu'aurait occasionnés telle façon de faire.

Cependant, devant l'impossibilité actuelle de réaliser cette option, nous entrevoyons aussi une autre possibilité qui est celle d'aménager autrement le module à la lumière de nos résultats, tout en conservant cette fois des attributs du module tel qu'il a été fait jusqu'à maintenant dans la série télévisée. Nous croyons en effet, que la plupart de nos objectifs pourraient être atteints même sans participation d'enfants à la fabrication du module. La formule de deux fantaisistes choisissant

des cartons retournés, pourrait être conservée et nous pourrions aussi atteindre nos objectifs.

Pour cela, il faut modifier cependant la procédure qui fut employée auparavant. Dans le but d'éviter la confusion, les fantaisistes ne doivent pas faire de raisonnements par l'absurde qui peuvent peut-être amener une note d'humour, mais risquent de nuire à l'effort que fait l'enfant pour se faire une juste représentation des objets et de leurs fonctions. Ils ne doivent pas non plus chercher à reproduire telles quelles les réponses qu'ont données les enfants aux questions qu'on leur a posées, mais plutôt tenir compte de leur fonctionnement intellectuel afin de produire des relations que les enfants pourront comprendre.

Un exemple de schéma à suivre avec les fantaisistes:

1 a) un fantaisiste donne la localisation ou fonction ou propriété... habituelle d'un objet;

b) il relie ensuite à son expérience antérieure ce qu'il vient d'avancer, expérience qui peut venir d'un fait vécu personnellement ou de connaissances acquises;

ainsi, l'enfant de 4 ans trouvera un type de réponses qui correspond à sa propre recherche;

2 a) le même fantaisiste ou un autre donne une autre localisation possible ou fonction ou propriété... de l'objet;

b) et il relie ceci à son expérience antérieure ou à une très possible qu'il peut être en mesure de démontrer.

Ce schéma peut varier selon les besoins des catégories utilisées et des questions choisies.

Il serait préférable aussi qu'on puisse appuyer de façon concrète les situations racontées par les fantaisistes, soit par le biais d'images, de diapositives ou autres... Il serait bon aussi que les fantaisistes suscitent directement la participation des enfants en leur demandant ce qu'ils en pensent, eux. Et pour finir, soulignons qu'en reliant leurs réponses à des expériences antérieures vécues, les fantaisistes pourraient avoir l'occasion de raconter des expériences savoureuses et très intéressantes.

Il pourrait y avoir dans le déroulement du module deux ou trois questions très simples qui ne demandent aucune élaboration. C'est le cas des questions très absurdes qui suscitent un non immédiat et de celles très évidentes qui suscitent un oui tout aussi immédiat. Pour les questions plus intéressantes et qui peuvent servir nos objectifs, il pourrait y en avoir une ou deux selon que l'élaboration est plus ou moins complexe.

ANNEXE

Exemples d'items qui ont amené une bonne élaboration de la part de l'enfant, et dont nous reproduisons intégralement le déroulement cette fois-ci:

1- "J'ai vu un cerf-volant dans ma cuisine, est-ce que ça se peut ça?"

Un enfant:	"Oui."
Animatrice:	"En as-tu déjà vu? Qu'est-ce qui faisait dans ta cuisine le cerf-volant?"
Richard: (6 ans)	"Y fait rien. Y s'assit."
Animatrice:	"Y s'assit?"
Richard: (6 ans)	"Comme ça."
Animatrice:	"Un cerf-volant assis?"
Un enfant:	"Ben oui."
Animatrice:	"Couché?"
Un enfant:	"Oui."
Animatrice:	"Qu'est-ce que ça fait un cerf-volant?"
Un enfant:	"Ca vole. Comme des oiseaux."
Animatrice:	"Pis où ça vole?"
Même enfant:	"Ca vole dans le ciel."
Animatrice:	"Pis est-ce qu'on peut le faire voler dans une cuisine?"
Enfants:	"Oui" (plusieurs enfants) "Non" (plusieurs enfants)
Un enfant:	"Parce que c'est le vent qui fait pousser le ... (incompréhensible)."
Animatrice:	"Mais si j'ouvre la porte de la cuisine, si y a du vent qui rentre, est-ce qu'on peut le faire voler?"
Un enfant:	"Oui."

Animatrice: "En soufflant dessus est-ce qu'on peut le faire voler?"

Corinne (5 ans): Fait "hum hum" en chantonnant et en tambourinant sur la table avec ses doigts.

Un enfant: "Non."

Animatrice: "Mais si on est beaucoup beaucoup de monde? On souffle tous en même temps?"

Un enfant: "Ah! ça se peut!"

Ce sont les réponses du deuxième groupe d'enfants de la garderie St-Urbain qui sont reportées ici. Même lorsque je ne sais pas quels enfants ont répondu, on peut considérer que ce sont des réponses d'enfants de 6 ans. Car dans ce groupe étaient surtout actifs les deux enfants de 6ans. Krivine (4 ans) faisait presque exclusivement des signes de tête ainsi que Corinne (5 ans).

Je vais reporter maintenant les réponses d'un autre groupe d'enfants, le troisième groupe d'enfants de la garderie St-Urbain, composé uniquement d'enfants de 4 ans, à ce même item.

"Est-ce que ça se peut <u>un cerf-volant dans ma cuisine</u>"

Un enfant: "Non."

Un autre: "Oui."

Animatrice: "Pourquoi tu dis ça se peut pas?"

Simon: "Parce que on peut pas. Parce qu'ils sont trop grands."

Animatrice: "Le cerf-volant est trop grand. Il rentre pas dans la cuisine?"

Simon: "Non."

Animatrice: "Même pas par la porte?"

Simon: "Juste dehors."

Animatrice: "Où il est dehors le cerf-volant?"

Un enfant: (incompréhensible)

Animatrice: "Est-ce qu'il est par terre le cerf-volant?"

Un enfant: "Non. Il sait voler avec le vent."

Animatrice: "C'est le vent qui le fait voler?"

Un enfant: "Oui."

Animatrice: "Est-ce qu'il y a du vent dans ma cuisine?"

Enfants: "Non." (plusieurs enfants)

Animatrice: "Si y a pas de vent dans ma cuisine, le cerf-volant est-ce qu'il va voler?"

Un enfant: "Non."

Animatrice: "Y va pas voler! Comment y va être placé le cerf-volant dans la cuisine?"

Simon: "Il va tomber. Plouf!"

Animatrice: "Mais je peux en voir un cerf-volant dans ma cuisine?"

Un enfant: "Non."

Un autre: "Si tu laisses voler, ça vole pas."

Animatrice: "Donc, il va être par terre."

2- "Moi j'te demande: Est-ce que ça se peut ça? Hier, j'ai vu une fourmi dans ma bouteille?"

Un enfant: "Oui."

Un autre: "Oui, ça se peut."

Animatrice: "Ca se peut ça, j'ai vu une fourmi dans ma bouteille! Comment ça se fait qu'elle est rentrée là elle?"

Enfants: "Parce que a... (incompréhensible)"
(plusieurs enfants parlent)

Animatrice: "A peut monter toute seule, pis rentrer dans la bouteille?" (elle dit ceci à la suite d'une remarque d'un enfant)

Un enfant: "Oui."

Animatrice: "A tombe pas?"

Un enfant: "Non. A colle. Quand a monte a colle."

Animatrice: "Comment ça se fait qu'elle colle sur la bouteille?"

Eric (6 ans): "Parce que y a de la colle en dessous de ces pieds."

Ce sont les réponses des enfants du deuxième groupe de la garderie St-Urbain, composé de deux garçons de 6 ans, de Corinne (5 ans) et de Krivine (4 ans). Ici encore, on peut supposer que les réponses non identifiées sont celles des enfants de 6 ans.